



Revista Científica de la Escuela de Posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana

ISSN 1909-7050

E-ISSN 2389-9469



http://dx.doi.org/10.19667/issn.1909-7050

Ciencia y Poder Aéreo

ISSN: 1909-7050

cienciaypoderaereo@epfac.edu.co

Escuela de Posgrados de la Fuerza

Aérea Colombiana

Colombia

Bermúdez Santana, Liliana Marisol

LA NECESIDAD DE LOGRAR EL CAMBIO PARADIGMÁTICO EN LOS DOCENTES

Ciencia y Poder Aéreo, vol. 7, núm. 1, enero-diciembre, 2012, pp. 74-77

Escuela de Posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673571170009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



# LA NECESIDAD DE LOGRAR EL CAMBIO PARADIGMÁTICO EN LOS DOCENTES

rev.ciencia.poder.aéreo.7: 74-77, 2012.

Autora

Liliana Marisol Bermúdez Santana<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2012

Fecha de aceptación: 21 de agosto de 2012

## Resumen

Este artículo plantea la necesidad de diseñar estrategias didácticas; pertinentes para lograr el cambio paradigmático del docente, en razón a que la formación del profesor se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores del sistema educativo. Lo que se propone es reemplazar el paradigma de la objetividad; por el reconocimiento de multiversos, trascender la concepción primordialmente racional por una visión de integralidad de los seres humanos, donde prime el pensamiento complejo, la escucha activa, se configuren relaciones de respeto, desde la confianza y el cuidado.

**Palabras clave:** Paradigma, formación docente, cambio, pensamiento complejo, cultura democrática.

## THE NEED TO ACHIEVE THE PARADIGMATIC CHANGES IN TEACHERS

## Abstract

This article raises the importance of designing relevant didactic strategies to achieve paradigm changes in teaching, since teachers are one of the main qualified and dynamic factors in the educational system. What is proposed is to replace the paradigm of objectivity by the recognition of multiverses, transcending the rational conception by a comprehensive vision of human beings, where complex thinking predominate and active listening and respectful relationships are underlined on trust and care.

**Key words:** Paradigm, teacher training, change, complex thinking, democratic culture.

1. Psicóloga egresada de la Universidad Católica de Colombia, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Ph. D. (c) en Educación, Newport University. Correo electrónico: lilobermudez@hotmail.com



**“La formación del profesorado se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos. Se dice a menudo que los docentes solos no podrán cambiar la educación, pero si no cambian los docentes, difícilmente podrán lograrse transformaciones en ella. Los diferentes diagnósticos acerca de los mejores aprendizajes logrados por los estudiantes, y el incremento de la calidad de la educación, subrayan la importancia de los maestros como actores centrales en el proceso educativo” (González, 2008).**

Dado el papel protagónico que cumple el docente en el sector educativo, al ser el eje fundador, desde el cual se configura la relación educativa, el presente artículo plantea la necesidad de lograr el cambio paradigmático en ellos, puesto que se conoce, a pesar de las frecuentes demandas que hace la sociedad en la generación de un docente facilitador de aprendizajes y gestor de cambio cultural hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria, armónica y equitativa.

El rol que se mantiene en la mayoría de instituciones educativas es el de transmisor de conocimiento y en muchos casos, prolongador de la exclusión y de las diferencias sociales, pues siendo él/ella parte de la sociedad occidental, repite y prolonga un estado de cosas que él/ella conoce como su único referente de acción que para este estudio se define como cultura patriarcal<sup>2</sup>, a partir de los cuales vive en su relación con los estudiantes la negación de los otros como legítimos por multiplicidad de razones: porque se considera poseedor de verdades objetivas a las que él/ella privilegiadamente ha tenido acceso desde su formación profesional; privilegia la razón por encima de las otras dimensiones integrantes de lo humano (las emociones, la espiritualidad, la voluntad y la corporalidad); cuenta con una visión lineal mecanicista del conocimiento, del pensamiento y así lo proyecta a los estudiantes, porque en su quehacer prima el hablar más que el escuchar, porque en su cotidianidad personal y profesional vive la cultura patriarcal y así la promueve dentro de su trabajo educativo.

2. Conviene aclarar que el término patriarcal no hace referencia al liderazgo del hombre en la sociedad, ni a decir que el liderazgo de la mujer sea más adecuado, a lo que se refiere es a un modo de relación que constituye a la cultura que se vive en occidente, la cual se originó en Europa hace aproximadamente ocho milenios.

Esto se explica gracias a los paradigmas que se han incorporado en la sociedad actual, los cuales determinan la forma de percibir, interpretar y relacionarse con el mundo, y que configuran metarrelatos – creencias, mitos, tradiciones, prejuicios, ritos, entre otros desde los cuales se generan cegueras y predisposiciones para el actuar.

Se hace aquí especial énfasis en cinco paradigmas centrales existentes en el mundo occidental:

- Mito de la objetividad.**
- Paradigma mecanicista.**
- Mito de la racionalidad.**
- Paradigma del hablar.**
- Cultura patriarcal.**

Los anteriores paradigmas se han incorporado profundamente en las personas y conducen como una mano invisible la forma de ver el mundo y de actuar en él, siendo determinantes en el tipo de interacciones que se construyen entre los seres humanos. Así, el *mito de la objetividad*, lleva a las personas a considerar que existe un solo dominio de realidad, es decir un único universo, y que cualquier observador puede llegar al mismo conocimiento que los otros observadores. Ante las diversas visiones de realidad que portan los demás observadores, el observador objetivista considerará que la diferencia de mirada radica en que los otros están aplicando métodos erróneos de observación, o que sus sistemas perceptuales se encuentran malogrados, o que las opiniones en contravía de la suya obedecen a intereses ocultos y perversos (Bermúdez et al, 2002).

El docente puede considerar que él es el portador de la verdad y que por tanto posee el poder en la relación, desechariendo el conocimiento de otros docentes, otras culturas, comunidades o de los mismos estudiantes; así su rol será transmitir su “verdad” a otros, buscará siempre la objetividad y señalará a algunos otros como “subjetivos” si no comparten sus afirmaciones.

Muy de cerca a este mito se encuentra el *paradigma mecanicista*, a partir del cual la actividad cognitiva se ubica en el desarrollo de lo que está oculto por las apariencias externas tanto de los fenómenos, como de las cosas, en el descubrimiento de las leyes, causalidades y procesos que rigen el mundo cambiante. Por consiguiente, desde esta concepción se supone una sustancia “conocimiento” que hay que encontrar, limpiar, librar, purificar, objetivar; tal sustancia se encuentra afuera de un sujeto de conocimiento que ha de intentar aproximarse a ella. Reglas de pensar, tales como la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible como fuente de saber y su posibilidad de verificación; la lógica formal como garantía de procedimiento correcto en el conocer, entre



otros, son los aspectos básicos que van a determinar el discurso científico del paradigma clásico de la modernidad el positivismo, el cual influenciará la formación de todas las ciencias.

De acuerdo con Morin (1996), este paradigma tradicional es reduccionista; se constituye en una inteligencia parcelada, compartmentada, mecanicista, reducciónista, destruye el complejo mundo en fragmentos desunidos, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. “Es una inteligencia a la vez miope, presbíta, daltónica, tuerta, muy a menudo termina siendo ciega. Destruye en su origen todas las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también toda oportunidad de un juicio corrector o de una visión de largo alcance”. (Morin, 1996, p. 52).

Por su parte, el *mito de la racionalidad* está íntimamente ligado a la concepción antropológica del ser humano como ser preponderantemente racional. Este paradigma conlleva implicaciones profundas en el terreno educativo puesto que concibe el aprendizaje y el cambio como problemas enteramente racionales a partir de los cuales se planea la acción educativa como discurso, con su correspondiente definición de estrategias didácticas unidireccionales, desconociendo otras dimensiones fundamentales en los seres humanos, como la emocionalidad, la corporalidad, la voluntad, la espiritualidad; generando un reduccionismo que limita la acción docente a la esfera cognitiva, a la transmisión de datos, a la repetición de conceptos y teorías históricamente validados, con un privilegio discursivo, en muchos casos incoherente con las prácticas sociales.

Al hablar de derechos humanos, de respeto, de solidaridad, de equidad, en fin, de valores que dicen ser “universales”, en la cotidianidad se excluye al otro, se le agrede, se desconfía de él, se compran armas y se mejoran las bombas atómicas, se argumentan en la indiferencia, la apropiación, la discriminación; las instituciones de educación superior cuentan con reglamentos, pero estas proclamaciones no se cumplen, además porque se cree que es a través del discurso como se da el cambio de actitud, que con la repetición discursiva la gente interioriza y aprende, descuidando la implementación de poderosas estrategias didácticas que logren afectar la emocionalidad y que lleven a la acción reflexiva y a la revisión de los metarrelatos desde los cuales las personas actúan.

En cuanto al *paradigma del habla*, el docente concibe como centro de su acción el habla, el transmitir, y el oír y muy poco “escuchar”, lo que conlleva necesariamente a relaciones de tipo unidireccional, que desconocen las historias de vida, pre-saberes, intereses, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

La cultura patriarcal se caracteriza por un emocionar de negación del otro que hace posible la apropiación de bienes, que construye la vida como una continua competencia por la dominación; el control sobre el mundo y sobre los otros, en una permanente desconfianza; se vive en sistemas de apropiación y en

jerarquías de superioridad e inferioridad, de poder - debilidad o sumisión; que no acepta los desacuerdos ni la concertación, sino que confronta las diferencias y las convierte en conflictos; que asume el lucro, como la ética del mundo económico. “Esta cultura patriarcal es la cultura que portan los adultos como resultado de su propio proceso de socialización y es la cultura en la que a su vez socializan a los niños con quienes conviven” (Pérez, 1999, p. 9).

Es así que los niños están inmersos en su proceso de socialización secundaria en la cultura patriarcal, pues esta manera de emocionar y vivir predomina en las instituciones educativas; como red de conversaciones configura una manera cotidiana de interacción que pareciera ser la “única” posible.

De ahí, la inmensa necesidad de generar un cambio paradigmático en los docentes, el cual posibilite verdaderamente una sociedad solidaria, armónica y equitativa. Esta transformación, mediante estrategias didácticas novedosas que trasciendan el discurso, generando maneras de ver e interpretar el mundo, más incluyentes, más amplias y complejas, que interactúen tanto con la incertidumbre, como con la diversidad, que posibiliten la co-construcción de un proyecto de nación, y por consiguiente, de humanidad.

Lo que se plantea aquí es la necesidad de generar un cambio paradigmático en los docentes, en sus cosmovisiones, es decir, en aquellas concepciones y metarrelatos a partir de los cuales ellos interpretan el mundo, la propia naturaleza, las relaciones, aquellas que le dan sentido a la vida, que promueven y/o fortalecen el orden actual, de manera que la relación educativa se funde desde una visión paradigmática distinta de la sociedad occidental actual, donde sea posible vivir en la cotidianidad, la inclusión y el respeto, donde se construya con otros el conocimiento, se definan puntos de intersección de las múltiples miradas, donde se reconozca y potencie la integralidad del ser humano, donde el pensamiento trascienda la linealidad, el mecanicismo; considerando visiones sistémicas y complejas, tanto del pensamiento como del conocimiento.

La propuesta es reemplazar el paradigma de la objetividad por el reconocimiento de multiversos, trascender la concepción primordialmente racional por una visión de integralidad de los seres humanos, sustituir el paradigma lineal mecanicista por el pensamiento complejo, disminuir el hablar por aumentar el escuchar, que configure en la cotidianidad una cultura democrática en la que se reconoce al otro como legítimo otro en convivencia con uno, en la cual se construyan relaciones desde la confianza y el cuidado, en lugar de la tradicional cultura patriarcal que desconoce a los otros seres humanos y que funda relaciones desde la desconfianza y la competencia.

## Conclusiones

Investigar las estrategias didácticas surge al revisar el estado de la formación de docentes en Colombia y Latinoamérica y encontrar que los profesores son formados fundamentalmente en clases teóricas y unidireccionales, las cuales se convierten en el principal referente de acción para ellos y automáticamente se repiten en el quehacer educativo cotidiano posterior.

Además, en estos procesos formativos no se problematiza el rol cambiante del docente en la sociedad contemporánea, como tampoco se forma en la interacción, situación ante la cual, el docente recurre a su historia escolar previa, a sus creencias, prejuicios, mitos, tradiciones y a partir de allí resuelve situaciones diversas para las cuales no fue formado; así mismo, los docentes desconocen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, fenómeno por el cual no pueden ser facilitadores ni apoyar las diferencias en ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Plantear la necesidad del cambio paradigmático para la transformación del quehacer del docente, surge porque él, como todo ser humano, actúa en su profesión desde su estructura, es decir, desde la totalidad de su ser, desde su forma de ver el mundo, desde su historia, desde sus referentes conceptuales, desde las preguntas que se hace, desde el espacio geográfico del que proviene y desde los metarrelatos creencias, prejuicios, mitos, y en general, de los trasfondos históricos construidos socialmente, que él asume a priori- a partir de los cuales da sentido a su vivir y asume su profesión.

El docente en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un solo producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre la filogenia lo que porta genéticamente y la ontogenia lo que ha venido construyendo como resultado de las experiencias del vivir.

De esta manera, si se pretende promover un cambio en el rol del docente es requisito, *sine qua non*, generar un cambio en su cosmovisión, con un énfasis especial en la manera como el docente concibe la construcción del conocimiento, puesto que a partir de ella genera unas relaciones particulares de él con sus estudiantes, con sus pares, con la institución educativa, con la información, con el conocimiento, con los objetos y en general con el mundo; desde su cosmovisión, el docente define una manera característica de asumir su rol como educador.

## Referencias

- Bermúdez, S. L. (2002). *Para construir una convivencia democrática: Nuevos paradigmas y tres estudios de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Ed. Javergraf.
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2009). *El componente investigativo y la formación docente en Venezuela*. En *Estudios Pedagógicos XXXV*. N° 1, pp. 253-260. Isla de Margarita, Venezuela: Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta.
- Brunner, J. J. (2000). Peligro y promesa: la Educación Superior en América Latina. Ensayo incluido en el libro colectivo: *Educación Superior latinoamericana y Organismos Internacionales – Un análisis crítico*, (F. López Segrera y Alma Maldonado, Coordinadores). p. 93 y sigs. Cali: UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura.
- Brunner, J. (1987). La importancia de la Educación. España: Paidós. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- González Lara, M. (2008). Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores. Bogotá, D.C., Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González Tirados R., González M. (15 de agosto de 2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades, *Revista Iberoamericana de Educación* n°. 43, pp. 6–15. Universidad de La Habana, Cuba: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Guerra Zamora, P. (2007). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hunt, B. C. (2009). Efectividad del desempeño docente: *Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Leal Soto, F. (2006). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. Chile: Universidad de Tarapacá.
- Martínez Martín, M. (s.f.). *Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario*. La promoción de equipos docentes. Barcelona, España
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguajes en la educación*, Santiago, Ced.
- Morán, P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas.
- Morín de Valero, M. (2006). *Investigación y formación docente*. Disponible en: <http://www.orestesenlared.com.ve/Colaboradores/lainvestigacionyelafomaciomedocente>.
- Omero Mora, A. (2005). *Estrategia didáctica de formación docente para la enseñanza de la matemática en la escuela básica venezolana*. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Paniagua, M. E. (2004). *La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación*.
- Pérez, T. (1999). *Construir el mundo que queremos*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile: PREAL.